دراسة تقويمية لأسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية للأعوام ١٩٩٧– ٢٠٠٥ في ضوء المستويات المعرفية

An Analytical and Evaluative Study of the Islamic Sciences Questions Used in the Jordanian General Secondary Certificate Examinations for Years (1997-2005) in Light of Cognitive Levels

ناصر الخوالدة*، مجدي المشاعلة، "محمد أمين" القضاه*****

Naser Al-Khawaldeh, Majdi Al-Mashaleh, Mohammad Al-Gudah

**قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*

***قسم الدراسات التربوية، الجامعة العربية المفتوحة، فرع الأردن*

****كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة*

بريد الكتروني: m_mashaleh@arabou-jo.edu.jo

تاريخ التسليم: (٢٦ /٢/ ٢٠٠٦)، *تاريخ القبول:* (٢٨ /١١/ ٢٠٠٦)

ملخص

هدف هذا البحث إلى تحليل أسئلة الثانوية العامة لمبحث العلوم الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية وتقويمها وبيان درجة تمثيلها للمستويات المعرفية. ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام الباحثون بتصميم أداة البحث والتي تشتمل على خمسة وثلاثين محكاً، وقد تأكد الباحثون من صدق الأداة وثباتها. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الوزن النسبي للعلامات كقاعدة لتحليل الأسئلة بدلاً من عدد الأسئلة. وكانت نتائج البحث على النحو الآتي: تركزت الأسئلة في مستويات التذكر والفهم والتحليل، وخلت من مستويات التطبيق والتركيب والتقويم. وأنه قد تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات المنتقاة (من نوع الصواب والخطأ، والإختيار من متعدد، والمطابقة) فقط من بين جميع أنواع الأسئلة الأخرى، وكذلك تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات المصوغة (من نوع الإجابات القصيرة، والإنشائية المحددة، والتركيبية)، ولم يتم استخدام الأسئلة من نوع التكميل. وعلى ضوء هذه النتائج التي توصل إليها الباحثون فقد اقترحوا إشراك خبراء في القياس والتقويم في وضع أسئلة الاختبارات، وتوصيات أخرى مبنية على النتائج.

Abstract

The present paper aimed at analyzing and evaluating the Islamic sciences questions of the Jordanian Secondary Certificate Examinations. The study also revealed the questions representation of Bloom's cognitive levels. The researchers developed an instrument of analysis, which was ensured to be valid and reliable. The findings of the study were as follows: Most of the questions focused on the levels of comprehension, knowledge and analysis. And they excluded application, synthesis and evaluation levels. Most of the questions used were of: (a) the objective types (true, false, multiple-choice, and matching). (b): subjective types (short-answer, open-ended questions). None of the questions used were of the completion type. In light of the findings, the researchers recommended the necessity of having measurement and evaluation experts in writing questions of exams and other recommendations built on the results.

المقدمة

تعد المرحلة الثانوية العامة في النظام التربوي الأردني مرحلة لها خصوصيتها لأنها المدخل للتعلم الجامعي. ولأن أسئلة الثانوية العامة تعد من قبل خبراء تربويين تكلفهم وزارة التربية والتعليم الأردنية بوضعها، ويشرف على إعدادها مديرية خاصة تسمى مديرية الامتحانات والاختبارات، وهي تستوجب مستوى عاليا من الدقة والجودة. حيث أن الاختبارات التحصيلية تعد من أهم أدوات تقويم المتعلم، لما لها من دور في توجيه، وتحسين العملية التعليمية، كون الاختبارات الجيدة مقياس لا يستغنى عنه لمعرفة مدى نجاح المواقف التعليمية (العبيدي، والجبوري، ١٤٠١هـ، ص ٩٢).

وقد اتجه الباحثون لدراسة الأسئلة بغية تطويرها ومعالجة نقاط الضعف وذلك من خلال دراسة ومتابعة أساليب صياغة الأسئلة ومستوياتها.

ومبحث العلوم الإسلامية، يشكل مادة غنية بمهارات التفكير كونه يُعنى بتثقيف الطالب إسلامياً كما أنه يحوي جوانب عديدة من جوانب الدين الإسلامي كعلوم العقيدة، وعلوم الفقه، وعلوم القرآن، وعلوم الحديث، وعلوم السيرة، وعلوم أصول الفقه، مما يجعلها مهيئة لتنمية مهارات التفكير عند الطلبة خلال تعلمهم لها. إلا أن هذا لا يتحقق إلا بتظافر أركان العملية التعلمية التعليمية من مناهج وأساليب تدريس، وأساليب تقويم ومناخات مدرسية.

ومن هنا فإن البحث الحالي يعنى بتحليل أسئلة الثانوية العامة لمبحث العلوم الإسلامية للتعرف على المستويات المعرفية التي تقيسها تلك الأسئلة وفق تصنيف بلوم كونه الأساس النظري لذلك.

وتأتي أهمية الاختبارات كونها تعتبر الوسيلة الشائعة في تقويم نواتج تعلم الطلبة، وتنقسم إلى نوعين: التقويم التكويني، وهو الذي يساير العملية التعلمية التعليمية، ويهدف إلى التعرف على جوانب الضعف والقوة في نواتج التعلم من أجل تعديل العملية التدريسية، وأما النوع الثاني: فهو التقويم الختامي الذي يهدف إلى تحديد درجات الطلبة عقب تعلمهم لوحدات دراسية معينة (عدس، ١٩٩٧، ص ٢٦) ومثال ذلك امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة موضوع البحث.

وحتى يوصف أثر هذه الاختبارات بالإيجابي في عملية التربية، لا بد من أن توضع لقياس نواتج تعلمية أرقى من مجرد حفظ المعلومات والحقائق واستيعابها فقط، بل لا بد لها من قياس قدرات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

الدراسات السابقة

أجريت دراسات عديدة تناولت تحليل الأسئلة وتقويمها في مباحث ومواد دراسية مختلفة منها:

دراسة زيتون (١٩٩٠) التي هدفت إلى تقويم محتوى أسئلة كتاب العلوم العامة لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن، حيث وجد الباحث أن تركيز الأسئلة بشكل ملحوظ على أدنى مستويات المعرفة بنسبة ٦ر٤٧% في حين أن أسئلة القدرات العقلية العليا بلغت نسبتها ١ر٧%.

وقامت السويدي (١٩٩٣) بدراسة هدفت إلى المجالات التي يتضمنها المجال المعرفي الذي تتضمنه أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بدولة قطر، ومعرفة القيم المتضمنة في هذه الأسئلة، واعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي، واستخدمت اسلوب تحليل المحتوى للتوصل إلى القيم موضع البحث، وقد توصل البحث إلى أن اسئلة الكتاب قد اقتصرت على المستوى المعرفي العام وعلى المستويات الأولى منه، وخاصة التذكر والفهم والتطبيق وانعدام المستويات العليا، وأن الأسئلة قد تضمنت ست عشرة قيمة من القيم الدينية المطلوبة بشكل صحيح ومباشر، وعدم تقويم الأسئلة للجوانب الوجدانية والعاطفية.

وأجرى محمود (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى تحليل اسئلة الثانوية العامة في مادتي (الحديث والثقافة الإسلامية) و(التوحيد) في المملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفية خلال خمس سنوات، حيث أظهرت الدراسة أن أسئلة اختبارات الثانوية العامة موضع البحث تركز على مستوى التذكر والفهم وتهمل باقي المستويات، وأن اسئلة مستوى التذكر قد حصلت على الغالبية العظمى من الأسئلة.

وأجرى موسى (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى تقويم اسئلة امتحان التربية الإسلامية في الثانوية العامة بدولة الإمارات في ضوء بعض المعايير، ومنها التعرف على المستويات المعرفية التي تقيسها هذه الأسئلة، وأوزانها النسبية، وقد أسفرت الدراسة عن أن مجموع الأسئلة قد بلغت (١٦٢) سؤالاً رئيساً و (٢٢٦) سؤالاً فرعياً، توزعت وفق المستويات الآتية: التذكر

(١٨,٣%)، الفهم (٦١,٦%)، التطبيق (٧,٤%)، المستويات العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) (١٢,٧%).

وأجرى الصلطي (١٩٩٧) دراسة في سلطنة عُمان، هدفت إلى دراسة تقويم الاسئلة الختامية المثبتة في نهاية دروس كتب التربية الإسلامية المقررة في الصفوف الإبتدائية العليا لمعرفة مدى مراعاة الاسئلة لمواصفات صياغة السؤال الجيد، ومعرفة الأهداف التي تغطيها هذه الأسئلة ومدى مراعاتها لمعياري الشمول والتوازن. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: أن الأسئلة جميعها تقيس الأهداف التي تنتمي إلى المجال المعرفي، إذ لم تتضمن الكتب اسئلة تتعلق بالمجال الوجداني أو الأدائي. وقد تم تركيز الأسئلة على مستويين من المجال المعرفي وهما مستوى التذكر ومستوى الفهم، وبالتالي يمكن الحكم على الأسئلة بأنها ليست شاملة، وأن الكتب الثلاثة تراعي مواصفات صياغة السؤال المقالي فقط بنسب مرتفعة جداً.

وفي دراسة العبد (١٩٩٩) والتي هدفت إلى معرفة تركيز اسئلة كتابي الثقافة الإسلامية في الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي الشامل في المنهاج الأردني على مهارات التفكير عند الطلبة حسب تصنيف بلوم للأهداف العقلية، وما إذا كان هناك اختلاف في تركيز الكتابين عليها، ومعرفة ما يراه المعلمون من تعديلات لتحسين اسئلة الكتابين. وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها والتي أعدها الباحث، تم تحليل الكتابين، ومن ثم التوصل إلى النتائج الآتية: وجد أن نسب مستويات الأسئلة في كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي حسب تسلسل المستويات كان الآتي، (تذكر بنسبة ٦١,٥%، وفهم بنسبة ٢٦,٤%، وتطبيق بنسبة ٣,٦%، وتحليل بنسبة ٥%، وتركيب بنسبة ٢,١%، وتقويم بنسبة ١,٤%)، وأما كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي فقد كان حسب تسلسل المستويات كالآتي، (تذكر بنسبة ٦٦%؛ وفهم بنسبة ٢٢,٧%؛ وتطبيق بنسبة ٥,٤%؛ وتحليل بنسبة ٣,١%؛ وتركيب بنسبة ١,١%؛ وتقويم بنسبة ١,٧%) وهذا يظهر أن التركيز في الكتابين كان منصباً على مهارات التفكير الدنيا (التذكر، والفهم) فقد كانت بنسبة وصلت إلى ٨٧,٩% في كتاب الأول الثانوي، وبنسبة ٨٨,٧% في كتاب الثاني الثانوي، وكذلك فقد بينت عدم وجود اختلاف بين تركيز اسئلة الكتابين عن بعضهما بعضا في قياس هذه المهارات، وكذلك فقد توصلت إلى مجموعة تعديلات يرى المعلمون وجوب إدخالها إلى اسئلة الكتابين.

وفي دراسة الجلاد (٢٠٠١) التي هدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن، وحاول الباحث دراسة التحقق من مدى الشمول للجوانب المعرفية والوجدانية والنفسحركية، وتوزيع الأسئلة على مستويات المجالات الثلاثة، وكذلك حاول معرفة نوعية الأسئلة من حيث أنها مقالية أو موضوعية، وأنواع الأسئلة الموضوعية المستخدمة، وقد بلغ مجموع الأسئلة (١٧٧٥) سؤالاً، وقد جاء تركيز الأسئلة كما يأتي: المعرفية (٩٦,٧%)، والوجدانية (٢,٧%)، والنفسحركية (٠,٦%). كما تركزت الأسئلة في المستوى المعرفي في المستويات الدنيا بنسبة (٨٥,٩%) من مجموع الأسئلة، وقد توزعت على النحو الآتي، التذكر (٦٥،١%)، الفهم (٢٠,٨%)، التطبيق

(٣,٦%)، التحليل (٢,٦%)، التركيب (٧,٩%)، التقويم (لا شيء). وأن غالبية الأسئلة كانت مقالية بنسبة (٨٣,٩%) والموضوعية بنسبة (١٦,١%).

وأجرى السعدي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على المستويات المعرفية التي تقيسها امتحانات شهادة الثانوية العامة في سلطنة عُمان للسنوات الدراسية (١٩٩٧/١٩٩٨ – ٢٠٠٠/٢٠٠١) ومعرفة مدى العلاقة بينها وبين أسئلة كتاب التاريخ المقرر لطلبة الصف الثالث الثانوي الأدبي، وقد استخدم الباحث لتحقيق أهدافه استمارة خاصة بتحليل أسئلة الامتحانات، واستمارة ثانية خاصة بتحليل أسئلة كتاب التاريخ المقرر، وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج أهمها: ركزت الأسئلة الواردة في كتاب التاريخ على المستويات المعرفية بنسب مختلفة فحصلت أسئلة مستوى التذكر على نسبة (٥٢,٧%)، وأسئلة مستوى الفهم (٨,٨٣%)، وأسئلة التطبيق (٧,٤٧%)، وأسئلة التحليل (٧,٨٣%)، في حين أهملت الأسئلة مستوى التركيب ومستوى التقويم. وكذلك فقد اختلفت أسئلة امتحانات الثانوية العامة عن أسئلة كتاب التاريخ في المستويات المعرفية التي تقيسها تلك الأسئلة، وكذلك الحال في أنواع الأسئلة الواردة في كل منها.

وفي دراسة الشعيلي (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تقويم اسئلة كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان، في ضوء المستويات المعرفية لبلوم، كانت النتائج كالآتي: بلغت عدد الأسئلة المتضمنة في كتب المرحلة الثانوية (١٢٦٧) سؤالاً، توزعت على مستويات المجال المعرفي بالنسبة المئوية الآتية: التذكر (٣٢,٤%)، والفهم (٤١,٣%)، والتطبيق (٦,١%)، والتحليل (١٠,٦%)، والتركيب (٨,٤%)، والتقويم (١,٢%).

وفي دراسة حمادين (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عُمان للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ في ضوء الأهداف التعليمية (المعرفية، والوجدانية، والمهارية) ومستوياتها المختلفة، فقد أظهرت عملية التحليل والعمليات الإحصائية عدداً من النتائج، وهي كما يلي: أن الغالبية العظمى من الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا الثلاثة المذكورة كانت من النوع المقالي، إن معظم الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المذكورة قد ركزت على مجال الأهداف المعرفية على حساب المجالين الآخرين (الوجداني، والمهاري)، أهتمت الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المذكورة بالمستويات الدنيا من الأهداف المعرفية (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق) على حساب المستويات العليا منها (التحليل، التركيب، التقويم)، كما أظهرت النتائج أن الاهتمام بمستويات المجالين الوجداني والمهاري كان بنسبة ضئيلة جداً، في حين أهملت كتب الجغرافيا الأسئلة الخاصة بمجال الأهداف الوجداني كلياً.

وفي دراسة القحطاني (٢٠٠٤) التي هدفت إلى تحليل اختبارات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية، قام الباحث بتحليل عينة من اختبارات المعلمين تتألف من (٧٢٦) سؤالاً في ضوء المعايير التي وضعتها الأداة التي اختارها الباحث وهي من إعداد عدس ورفاقه، وقد أظهرت النتائج ما يأتي: أن المعلمين والمعلمات على حد سواء يركزون في اسئلتهم على قياس مهارات عقلية دنيا لا سيما استعادة

المعلومات التي درسوها (مستوى التذكر)، وأنهم يستخدمون الأسئلة المقالية المغلقة أكثر من غيرها.

وفي دراسة العياصرة (٢٠٠٥) التي هدفت إلى المقارنة بين الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى في التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عمان، وقد تكونت عينة البحث من ثمانية كتب، وبلغ مجموع أسئلة الكتب الأربعة في الأردن (٧٨٣) سؤالاً، في حين تمثل الأربعة الأخرى كتب التربية الإسلامية في عُمان، وبلغ مجموع اسئلتها (٨٨٧) سؤالاً. وقد تمخضت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها، تركيز الأسئلة في كل من الأردن وعُمان على المجال المعرفي في مستوياتها الدنيا. حيث بلغت على النحو الآتي كما يعرضها جدول (١).

جدول (١): مقارنة الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية في التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عمان.

المستوى	الأردن	عُمان
التذكر	%٨٣,٩	%٦٠
الفهم	%١٣,٩	%٣٦,٣
التطبيق	%٢,٢	%٢,٤
التحليل	% ٠	%٠,٣
التركيب	% ٠	%٠,٨
التقويم	% ٠	%٠,٢

وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تشتمل الأسئلة على المجالات الثلاثة، وأن توازن بين مستوياتها المختلفة، وأن تهتم أكثر بالأسئلة الموضوعية بأنواعها، كما أوصت باعتماد مجموعة من الأسس العلمية من أجل إعداد معيارٍ نسبي لأسئلة التقويم.

التعقيب على الدراسات السابقة

- يمكن تصنيف الدراسات السابقة بصفة عامة وفق مجالين بحثيين، وهما، الدراسات الخاصة باسئلة الإمتحانات، كدراسة (محمود، ١٩٩٤؛ موسى، ١٩٩٤؛ السعدي، ٢٠٠٢؛ القحطاني، ٢٠٠٤)، والدراسات المتعلقة باسئلة الكتب الدراسية، كدراسة (زيتون، ١٩٩٠؛ السويدي، ١٩٩٢؛ الصلطي، ١٩٩٧؛ العبد، ١٩٩٩؛ الجلاد، ٢٠٠١؛ الشعيلي، ٢٠٠٣؛ حمادين، ٢٠٠٣؛ العياصرة، ٢٠٠٥).

- نتائج الدراسات تكاد تكون واحدة، حيث توصلت جل الدراسات إلى أن الأسئلة لا تتنوع حسب المستويات المعرفية، وأنما تركز على التذكر بشكل رئيسي، ومن ثم يليه الفهم (محمود، ١٩٩٤؛ السعدي، ٢٠٠٢؛ زيتون، ١٩٩٠؛ السويدي، ١٩٩٢؛ الصلطي، ١٩٩٧؛ العبد، ١٩٩٩؛ الجلاد، ٢٠٠١؛ الشعيلي، ٢٠٠٣).
- اعتماد جميع الدراسات السابقة على تصنيف بلوم في تصنيف الأسئلة، وهو التصنيف الشائع.
- إن أسئلة الامتحانات في بعض الدراسات السابقة التي تم تحليلها قد ركزت على الأسئلة المقالية المغلقة فقط وعدم التنوع فيها (القحطاني، ٢٠٠٤).
- الدراسات السابقة اعتمدت على عدد الأسئلة كمعيار لتوافر قيمة المستويات الستة لبلوم وذلك لأن علامة السؤال هي التي تشير إلى وزن المستوى في الاختبار الذي تم اعتماده وليس عدد الأسئلة كما يشير إلى ذلك جدول المواصفات الذي يبنى عليه الاختبار. وبالإضافة إلى ذلك فقد اقتصرت الدراسات السابقة عند تحليل الأسئلة على العبارات التي وردت فيها، ولم تربط تحليل الأسئلة بالمحتوى، مما يؤدي إلى أن يرد - مثلاً - سؤال يشير إلى مستوى التقويم ولكن وجود المعلومة المطلوبة داخل الدرس في المحتوى يحول السؤال إلى مستوى التذكر.
- وبناءً على ما تقدم فإن هذا البحث يختلف عن الأبحاث والدراسات السابقة بتناوله الأسئلة الواردة في امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية للسنوات (١٩٩٧– ٢٠٠٥) في مبحث العلوم الإسلامية. كما أنه يعتمد على علامة السؤال لتحديد النسبة وليس على عدد الأسئلة، وقام الباحثون عند التحليل بربط السؤال بالمحتوى وتحليل مستوى السؤال بناءً على المعلومات الواردة في المحتوى.
- استفاد الباحثون من هذه الدراسات والبحوث في تصميم أداة تحليل الأسئلة، كما استفادوا منها في معرفة موقع البحث من تلك الدراسات، بالإضافة إلى الإستفادة منها في مناقشة النتائج التي أسفر عنها هذا البحث.

مشكلة البحث

نظراً لأهمية المرحلة الثانوية العامة في تحديد مستويات الطلبة، وفي قياس قدراتهم، ومقدار الفروق الفردية بينهم، وكذلك لما لهذه المرحلة من أهمية في تحديد التخصصات التي سوف يقوم الطلبة بدراستها في الجامعات. فإن وضع أسئلة على مستوى هذه المرحلة من قبل وزارة التربية والتعليم في المباحث عامة، وفي مبحث العلوم الإسلامية خاصة، يجب إعطائها كل اهتمام وخبرة ورعاية، بحيث يتناسب وضع هذه الأسئلة مع المعايير العامة للأسئلة، التي أشارت إليها دراسات متعددة منها (محمود، ١٩٩٤) و (العبد، ١٩٩٩) و(الجلاد، ٢٠٠١) و(القحطاني، ٢٠٠٤)، وبناءً عليه جاءت دراسة هذه الأسئلة تحليلاً وتقويماً رغبة من الباحثين

في معرفة مدى تمثل هذه الأسئلة للمستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم - الذي يعتبر الإطار النظري- وكذلك للإجابة عن التساؤلات التي يطرحها المعلمون والطلبة وأفراد المجتمع المتكررة في كل عام بعد الامتحانات التي تجريها وزارة التربية والتعليم من أن أسئلة الوزارة هل هي شاملة لجميع مستويات المهارات المعرفية لدى الطلبة، أم لا. وكذلك من أجل الوقوف على خصائص هذه الأسئلة بطريقة علمية منظمة وليس استناداً إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية.

هدف البحث وأسئلته

يهدف هذا البحث إلى تحليل أسئلة الثانوية العامة لمبحث العلوم الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية وتقويمها وبيان درجة تمثيلها للمستويات المعرفية وأنواعها. وبالتحديد فإن البحث سيحاول الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما المستويات المعرفية التي تمثلها أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية من عام ١٩٩٧/١٩٩٨ إلى عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥م ؟

٢. ما درجة تمثيل أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية من عام ١٩٩٧/ ١٩٩٨ إلى عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ لأنواع الأسئلة؟

محددات البحث

إن نتائج هذا البحث تحتاج قبل تعميمها إلى ملاحظة بعض المحددات ومنها:

١. اقتصار البحث على المجال المعرفي في تصنيف بلوم ضمن مستوياته الستة، وهذا الاقتصار يعني إهمال أبعاد وأهداف العملية التربوية التعليمية ذات الأهمية البالغة، وخصوصاً في مبحث العلوم الإسلامية، مثل الأهداف الوجدانية والأهداف النفسحركية.

٢. اقتصار البحث على أسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة فقط.

٣. اقتصار البحث عند تحليل الأسئلة على المعلومات التي وردت في الكتاب، مع عدم إمكانية التوصل إلى المعلومات التي تم تدريسها في الغرف الصفية من قبل المعلم، حيث أن الأصل في تحليل مستويات الأسئلة أن يتم بناءً على ما ورد في الكتاب المدرسي، وفي التدريس.

مصطلحات البحث

تعَّرف المصطلحات الآتية تعريفاً إجرائياً على النحو الأتي:

أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة: هي الأسئلة التي تعدها وزارة التربية والتعليم (إدارة الامتحانات والاختبارات/ قسم الامتحانات العامة) لقياس مدى امتلاك طلبة الفئة المستهدفة للمهارات الأساسية لكل مبحث دراسيّ.

مبحث العلوم الإسلامية: هو المبحث الذي يعطى لطلبة الصف الثاني الثانوي الأدبي، في نهاية المرحلة الثانوية، ويحتوي على مجموعة من الموضوعات في العلوم الإسلامية.

الأسئلة ذات الإجابات التركيبية: وهو السؤال الذي يتألف من عدة فقرات متدرجة في صعوبتها ومتنوعة في المهارات التي تقيسها.

المحكات: هي الخصائص المميزة لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي والتي يتم على أساسها تحديد مستوى السؤال في المجال المعرفي وقد بلغت مجموعها في هذا البحث ٣٥ محكاً، مقسمة على ستة مستويات مختلفة. (أنظر جدول ٣).

عينة البحث

تتمثل عينة البحث في أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في مبحث العلوم الإسلامية التي أعدتها وزارة التربية والتعليم الأردنية. ويشتمل على أربعة عشر امتحاناً وزارياً. ويتضمن (٩٨٥) سؤالاً. موزعة على النحو الأتي، كما في الجدول (٢).

جدول (٢): عدد أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في مبحث العلوم الإسلامية.

السنة		عدد الأسئلة (الفروع)
١٩٩٧		٩٨
١٩٩٨		٧٥
١٩٩٩		٦٨
٢٠٠٠		٩٠
٢٠٠١	الدورة الشتوية	٨٨
	الدورة الصيفية	٦٣
٢٠٠٢	الدورة الشتوية	٦٣
	الدورة الصيفية	٥٦
٢٠٠٣	الدورة الشتوية	٦١
	الدورة الصيفية	٦١
٢٠٠٤	الدورة الشتوية	٦١
	الدورة الصيفية	٦١
٢٠٠٥	الدورة الشتوية	٧٤
	الدورة الصيفية	٦٦
المجموع العام		**٩٨٥**

منهج البحث وإجراءاته

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وهو يعنى بوصف المحتوى وصفاً علمياً موضوعياً بهدف الوصول إلى استنتاجات محددة تتعلق بهذا المحتوى، وهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف هذا البحث، حيث يساعد هذا المنهج على دراسة الظاهرة، ووصف العلاقات بينها وبين متعلقاتها، مع إمكانية تحليل البيانات وتفسيرها (عطيفة، ١٩٩٦). وتتوافر فيه درجة عالية من الموضوعية؛ لالتزامه بنظام معين في جمع البيانات. (عبدالله، ٢٠٠٠، ص ٢٦٣).

وقد تمت إجراءات البحث وفق الآتي:

١. مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة من أجل تحديد محكات لمستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم.
٢. إعداد أداة البحث واستخراج الصدق والثبات لها.
٣. تحديد علامات الأسئلة – وليس عددها – هو المعيار لتقسيم وحساب الأوزان النسبية.
٤. تحليل عينة من أسئلة وزارة التربية والتعليم واستخراج الصدق والثبات لهذا التحليل.
٥. تحليل باقي الأسئلة.
٦. استخراج النتائج وتحليلها إحصائياً.
٧. مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

أداة البحث

ومن أجل تحقيق هدف البحث، والإجابة عن أسئلته فقد قام الباحثون ببناء أداة البحث والمتمثلة في المحكات الخاصة بمستويات الأسئلة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم، وتم اختيار هذا التصنيف لشيوع استخدامه في الأبحاث السابقة وكذلك فهو التصنيف المعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم في وضع الأسئلة، وقد تم بناء هذه المحكات حسب التسلسل الآتي:

الخطوة الأولى، تحديد المحكات التي تشكل في مجموعها محكات الأسئلة التقويمية حسب مستويات تصنيف بلوم في مبحث التربية الإسلامية.

وقد تم الاستعانة /في هذه الخطوة/ ببعض الدراسات السابقة، والأدب النظري الذي يبحث في الأهداف المعرفية: (عيسان، ١٩٨٩) (أبو ناهيه، ١٩٩٤، ص ١٦١- ١٧٠) (الدمرداش، ٢٠٠١، ص ٢٣٧) (Orlich, Callahan. ٢٠٠١, p ٩٨) (عبدالله، ٢٠٠٣، ص ٨٩) (أبو زينة، ٢٠٠٣، ص ١٠٨) (حمادين، ٢٠٠٣) (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠٤، ص ٢٣٠) (طعيمة، ٢٠٠٠)، حيث تم استخلاص هذه المحكات مما توصلت إليه هذه الدراسات والأدبيات التربوية. ومن ثم تم تقسيم المقياس حسب تقسيمات بلوم إلى ست مستويات، اشتملت على المحكات الآتية:

أولاً: اسئلة التذكر: يطلب من الطالب في هذا المستوى:

١. التعرف على المعلومة أو الدلالة عليها.

٢. مجرد تذكر أو استرجاع للمعلومات (حقائق، ومصطلحات، ومفاهيم، وتعميمات، واتجاهات، وميول، وفئات، وتصنيفات، ومبادئ، وقوانين، وسنن، ونصوص)، كما وردت في الكتاب المدرسي، أو كما تم تدريسها.

٣. مجرد استعادة المعلومات بنفس الطريقة التي تم تخزينها بها.

٤. يلاحظ أن يبدأ فيها بأفعال معينة تدل على مستوى التذكر (أذكر، حدد، عدد، عَرِّف، سَمِّع، أقرأ عن ظهر قلب، أسرد، أسترجع، تعرف على، سمي، صف، قابل، اختر)[١].

ثانياً:اسئلة الفهم والاستيعاب: يطلب من الطالب في هذا المستوى:

١. إظهار قدرته على إدراك معنى المادة أو النص الذي يدرسه، بحيث لا يتجاوز حدود ذلك النص.

٢. إعادة صياغة النصوص أو ترجمة مادة التعلم وتحويلها من شكل لآخر، مع إبقاء المضمون والمعنى الأصلي كما هو في الصورة الجديدة.

٣. شرح أو تلخيص المعلومات، أو إدراك العلاقات بينها، والتمييز بينها وبين المعلومات الأخرى، من خلال المقارنة، أو أوجه الشبه، أو أوجه الإختلاف.

٤. إظهار القدرة على إدراك العلاقات الموجودة بين الأفكار المتضمنة في مادة تعليمية ليخرج منها بنظرة كلية عما تتضمنة ممن معاني.

٥. أن يقدم تعريفاً أو عرضاً أو وصفاً لمصطلح أو مفهوم أو فكرة معينة، بلغته الخاصة.

٦. تقديم أمثلة جديدة وليست مطروحة سابقا سواء كان في عرض الموضوع أو خلال المناقشة.

٧. اكتشاف العلاقة بين طرفين، أو تحديد أحد الطرفين بمعلومية الطرف الأخر والعلاقة بينهما، سواء كانت هذه العلاقة سببية أو عددية أو غير ذلك.

(١) يجدر الانتباه عند تحليل الأسئلة إلى أن هذه الأفعال لا تدل على أي مستوى من مستويات المجال المعرفي إلا بعد النظر في مضمون المحتوى المعرفي الذي تنتمي إليه هذه الأسئلة، وإلى ما تم تدريسه، فلعل ما يبدو أنه سؤال في مستوى التقويم - مثلاً- قد جرى مناقشته وتدريسه من قبل المعلم، أو أنه قد ورد في مضمون المحتوى المعرفي، وما على الطالب في هذه الحالة إلا أن يسترجع ويتذكر ما شرحه المعلم، أو ما هو موجود في مضمون المحتوى المعرفي، فيكون السؤال في هذه الحالة من مستوى التذكر وهو أدنى المستويات.

٨. أن يتنبين اتجاهات محددة من مجموعة من الملاحظات أو البيانات المعطاة له، ثم يستخدم هذه الاتجاهات في الوصول إلى توقعات أو تنبؤات محتملة تتجاوز حدود تلك الملاحظات أو البيانات، ولعمل امتدادات لها، وهو ما يعرف بـ (التقدير الإستقرائي، Extrapolation).

٩. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى الفهم (ترجم، صغ بعباراتك، أعط مثالاً، اشرح، علل، فسر، استنتج، ميز، اربط، صنف، لخص، حول، تنبأ، وضح، استخلص، مثل بيانياً. بين أوجه الشبه، فرق، اختصر).

ثالثاً:اسئلة التطبيق: يطلب من الطالب في هذا المستوى

١. تطبيق ما درسه وفهمه (حقائق، ومفاهيم، وتعميمات، ونظريات، وطرق، ومبادئ، وقواعد) على مواقف تعليمية جديدة، سواء كان ذلك داخل حجرة الدراسة أو خارجها.

٢. إظهار القدرة على توقع ما يحدث نتيجة تطبيق ما درسه في مواقف جديدة.

٣. ملاحظة أن يكون الموقف التعليمي جديداً بالنسبة للطالب، أما إذا كان قد خبر ذلك الموقف فإن السؤال يقيس هدفاً في مستوى الفهم.

٤. ذكر التعميم دون أن يعطى له في السؤال أو اختيار المعلومات المجردة من بين ما لديه من قوانين وقواعد ونحوها مما هو مخزن في ذاكرته. (وإذا ذكر للطالب أي شيء من ذلك فإن السؤال يكون في مستوى الفهم والاستيعاب هنا).

٥. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التطبيق (استخدم، طبق، احسب، وزع، فسر، اشرح، حل، عدل، شغل، اعرض نموذجاً، رتب وفق، اربط، وظف، استخرج، استدل على، استشهد بـ، برهن على).

رابعاً: اسئلة التحليل: يطلب من الطالب في هذا المستوى

١. إظهار قدرته على القيام بتجزئة الفكرة أو المعلومة أو الموضوع إلى عناصره الفرعية المكونة له.

٢. تحديد العلاقات القائمة بين العناصر الفرعية للموقف التعليمي.

٣. معرفة الأسس التنظيمية المتبعة بين العناصر الفرعية للموقف التعليمي.

٤. أن يقدم له موقفاً لم يألفه، أو نصاً جديداً، ويطالب منه: التمييز بين عناصره، أو المقارنه بين تلك العناصر، أو استنتاج علاقات معينة تربط فيما بينها.

٥. أن يميز بين التحليل والاستيعاب (الفهم) من خلال عمق العملية التي ينطوي عليها، (حيث أن مستوى التحليل أعمق ويتطلب إعمالاً للفكر بصورة أشمل وأدق، ويتطلب ربطاً

واستثماراً للخبرات السابقة وتوظيفها في عملية التحليل، أما الفهم والاستيعاب فيكون أبسط من هذا).

٦. أن يميز بين التطبيق والتحليل (التطبيق هو استدعاء معلومات متفرقة بهدف تكوين بناء جديد منها واستخدامه في الموقف التعليمي، في حين أن عملية التحليل هي تجزئة للمعلومات المعطاة بهدف معرفة أجزائها وإدراك الأسس التي تربط بينها مما يساهم في حل أو معالجة الموقف التعليمي).

٧. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التحليل (صنف، وميز، وقارن، واستنتج، واستدل، ووازن، وحلل، وحدد العناصر، وفرق بين..... من حيث).

خامساً: أسئلة التركيب: يطلب من الطالب في هذا المستوى

١. أن يقوم بتجميع الأفكار والعناصر الخاصة بموضوع ما لتشكل كلاً متكاملاً ينتج عنه تعميماً أو فكرة جديدة، (المقصود بالجديد هنا أنه جديد بالنسبة للطالب نفسه).

٢. أن يميز بين التطبيق والتركيب (مستوى التطبيق يقوم الطالب بمعالجة الموقف من خلال ربط أو تجميع أجزاء أو عناصر مختلفة ومتفرقة للوصول إلى الحل فقط، وهو حل عادي، ودون إضافة حل جديد أو مبتكر في حين أن مستوى التركيب يتطلب من الطالب أن يضيف حلاً جديداً أو حلاً بأسلوب جديد يتميز بالأصالة والجدة).

٣. أن يعطى وقتاً طويلاً للإجابة عن السؤال في هذا المستوى. أكثر من المستويات الأخرى.

٤. أن لا يتقيد بإجابة نموذجية واحدة تمشياً مع مستوى الإبداع.

٥. أن لا يصاغ على شكل أسئلة موضوعية (لأن الأصل في التركيب أن ينشئ الطالب الحل).

٦. أن يقوم بواحدة من العمليات الآتية أو بكلها مجتمعة:

- إنتاج اتصال أصيل: وهذا يتطلب منه القيام بعمليات ثلاثة: توليد الأفكار، وصبها في قوالب لفظية، وتركيب هذه القوالب معاً ليجعل منها بناء فكرياً متماسكاً.
- عمل تنبؤات: بما يمكن أن يحدث لو توافرت ظروف معينة.
- حل المشكلات.

٧. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التركيب (ضع خطة، انتج، ألف، اكتب، ألق كلمة، اقترح، اربط، استنتج، رتب الأجزاء، ركب، خطط، اشتق، قص حكاية، ضع تصميماً، ابتكر، ضع عنواناً).

سادساً: أسئلة التقويم: يطلب من الطالب في هذا المستوى

١. أن يفرق بين اسئلة التقويم واسئلة التحليل (اسئلة التقويم تدفع اسئلة التحليل إلى بُعدٍ آخر، فالسؤال التقويمي يستوجب من الطالب إلى جانب التحليل أن يصدر حكماً، ويجب أن يحدد معايير الحكم بدقة، وينبغي أن يقدر استجابة التقويم بناء على مدى تحقيق الطالب للمعايير).

٢. أن تتكون إجابته من جزئين:

- أن يضع المعايير التي سوف يبني عليها أحكامه. ويقوم الطالب ببناء هذه المعايير وفق ما يأتي:

أ. معايير ذاتية: كأن يبدي الطالب رأيه في موضوع معين، أو مشكلة مطروحة للنقاش، ولا بد له من ذكر معاييره عند إصدار الأحكام وتوضيح علاقة ما يصدره من أحكام بهذه المعايير، وهذا النوع من التقويم ضعيف المصداقية، نظراً لأن كل طالب قد تكون له معاييره الخاصة، ويصبح التقويم أكثر مصداقية وموضوعية عندما يستند إلى معايير معترف بها وقد تكون تلك المعايير داخلية أو خارجية.

ب. معايير داخلية: التي يستند إليها التقويم الاتساق الداخلي في النص، وعدم التناقض، وارتباط الأدلة بالقضايا المطروحة للبحث أو الموقف والنقاش، وارتباط النتائج بالأسباب، ودقة الاستنتاجات.

ج. معايير خارجية: التي تستخدم في تقويم النص مدى ملاءمته للمرحلة العمرية التي وضع من أجلها، ومدى مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، وكذلك فإن مبادئ الإسلام التي نظمت شؤون الحياة كلها تعد أوضح معايير للتقويم.

- أن يستخدم هذه المعايير الموصوفة، حيث يجب عليه أن يصدر أحكامه طبقاً لها، من خلال ممارسة الحكم في مطابقة هذه المعايير مع الموضوع الذي يقيم. ويمكن أن تتشكل هذه المعايير من مصدر من المصادر الثلاثة التالية:

أ. القيم الثقافية أو الاجتماعية.

ب. القيم الدينية أو التاريخية المطلقة.

ج. التبريرات الفردية.

٣. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التقويم (انقد، ادحض، بين، احكم على، صوب، قوم، صادق على، قَدِّر، وازن، ناقش، صحح، أيد، عارض، فند إدعاءات، برر، دافع عن، أدعم بالدليل، اختر موضحاً الأسباب، أعط رتبة).

الخطوة الثانية: استخراج صدق المحكات

وللتأكد من صدق هذه المحكات قام الباحثون بالإجراءات الآتية:

١. عرض المحكات على أربعة عشر محكماً من اختصاصات مختلفة: مشرفين متخصصين في التربية الإسلامية، وستة معلمين من معلمي التربية الإسلامية، وثلاثة مختصين يحملون شهادة الدكتوراه في مجال مناهج وأساليب التدريس، وثلاثة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم. وطلب منهم الحكم على المحكات من حيث:

- شمول القائمة وكفاية المحكات في كل مستوى من المستويات الستة.
- حذف المحكات غير الضرورية.
- أي اقتراحات إضافية على هذه المحكات.
- تعديل صياغة بعض المحكات لتكون مفهومة وواضحة.
- ارتباط المحك بالمستوى الرئيس الذي ينتمي إليه.

٢. احتساب الفقرات التي تم الاتفاق عليها من قبل أحد عشر محكماً، أي بنسبة ٨٠%، واستبعدت بقية الفقرات التي نالت نسباً أقل من ذلك، وبذلك تم تقليص عدد المحكات إلى (٣٥) محكاً. والجدول (٣) يوضح عدد المحكات في كل مستوى من المستويات الستة:

جدول (٣): توزيع المحكات على المستويات الستة لبلوم

المستويات	عدد المحكات
التذكر	٤
الفهم	٩
التطبيق	٥
التحليل	٧
التركيب	٧
التقويم	٣
المجموع	**٣٥**

الخطوة الثالثة: استخراج ثبات المحكات

وللتأكد من ثبات هذه المحكات قام الباحثون بالإجراءات الآتية:

١. قام الباحثون بتحليل مجموعة من الاسئلة (اسئلة عام ١٩٩٧) بناءً على المحكات التي تم الإتفاق عليها من قبل المحكمين.

٢. قام الباحثون باختيار ثلاثة معلمين ممن يعملون في مجال تدريس مبحث التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، ومشرفين اثنين لمبحث التربية الإسلامية، ومحكم يحمل درجة الدكتوراة في القياس والتقويم، وقد اطلع المحكمون على كيفية القيام بعملية تقويم الأسئلة بناءً على المحكات وطلب منهم القيام بتحليل أسئلة المرحلة الثانوية نفسها التي قام الباحثون بتحليلها. وفق المحكات التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين.

٣. حساب نسبة الاتفاق بين تصنيف الباحثين وتصنيف كل واحد من المحكمين، وقد تم حساب ذلك بناءً على المعادلة الآتية (طعيمة، ١٩٨٧، ص ١٨٠):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{٢ X (عدد الأسئلة التي تم الإتفاق عليها)}}{\text{مجموع عدد الأسئلة التي حللت في المرتين}}$$

وقد كان معامل الثبات بين كل محكمين كما يأتي، في جدول (٤):

جدول (٤): معاملات الثبات بين المحكمين

المحكمين	الباحثون	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
الأول	٠,٩٤						
الثاني	٠,٩٦	٠,٩٤					
الثالث	١	٠,٩٤	٠,٩٦				
الرابع	٠,٩٢	٠,٩٠	٠,٩٦	٠,٩٢			
الخامس	٠,٩٨	٠,٩٢	٠,٩٢	٠,٩٢	٠,٩٤		
السادس	١	٠,٩٤	٠,٩٦	١	٠,٩٢	٠,٩٨	
السابع	٠,٩٠	٠,٩٢	٠,٩٦	٠,٩٦	٠,٩٨	٠,٩٤	٠,٩٨

وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات الكلي من خلال معادلة هولستي (Holisti) الآتية. نقلاً عن طعيمة (١٩٨٧، ص١٨١):

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}{\text{١ + (ن - ١) (متوسط الاتفاق بين المحكمين)}}$$

ن = عدد المحكمين (الذين قاموا بإجراء التحليل)

وقد وجد بأن معامل الثبات الكلي = $\frac{٧\ (٠,٩٥)}{١ + (٧-١)\ (٠,٩٥)}$

= ٠,٩٩ وهي قيمة مرتفعة جداً.

وفـي ضـوء دلالات الـصدق والثبـات يمكـن القـول، إن هـذه المحكـات تتمتـع بخـصائص سيكومترية تجعلها أداة موثوقة يمكن استخدامها لتحليل الأسئلة، وبالتالي التعرف على مستويات هذه الأسئلة حسب تقسيم تصنيف بلوم لها، وإن هذه المحكات قد يستفيد منها واضعو الأسئلة.

الخطوة الرابعة: تحديد طريقة التحليل

تم في هذه الخطوة الإجراءات الآتية:

- اعتماد جملة السؤال وحدة للتحليل في هذا البحث.
- في حالة احتواء السؤال على عدة فروع (أ، ب، جـ) يعامل كل فرع على أنه سؤال مستقل.
- في حالة احتواء السؤال على عدة متطلبات معطوفة بعضها على البعض يعامل كل مطلب على أنه سؤالاً مستقلاً، ومثال ذلك: "تأمل النص السابق ووضح المقصود بقوله مفرحاً، وعلام يدل هذا النص".
- اعتماد وحدة السياق وليس وحدة التسجيل في تحليل الأسئلة، وهذا يعني عدم تصنيف السؤال تبعاً للفعل السلوكي الوارد فيه وإنما حسب العملية العقلية التي سيقوم بها الطالب فعلاً، والتي لا يمكن تحديدها إلا بعد الرجوع إلى الكتاب المدرسي.

المعالجة الإحصائية

بعد إجراء عملية التحليل، تم جمع البيانات الناتجة على شكل تكرارات، كما تم استخراج النسب المئوية لمدى توفر الأسئلة المقالية والموضوعية بأنواعها، وكذلك التكرارات والنسب المئوية للمستويات المعرفية التي تقيسها هذه الأسئلة.

نتائج البحث

تم عرض نتائج البحث حسب تسلسل أسئلتها.

السؤال الأول: ما المستويات المعرفية التي تمثلها أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية من عام ١٩٩٧/١٩٩٨ إلى عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥م ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسبة المئوية لعلامات أسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية، وتصنيفها في بطاقات وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، ومن ثم حصر النسب المئوية لعلامات الأسئلة لكل مستوى من المستويات الستة، (جدول ٥).

جدول (٥): النسبة المئوية لعلامات أسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للسنوات الدراسية منذ عام ١٩٩٧ـ ٢٠٠٥.

السنة		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
١٩٩٧		٣٩,٠%	٥٤,٥%		٦,٥%		
١٩٩٨		٣٣,٠%	٥٨,٥%		٨,٥%		
١٩٩٩		٣٦,٠%	٥١,٠%		١٣,٠%		
٢٠٠٠		٣٢,٥%	٥٥,٠%		١٣,٥%		
٢٠٠١	الدورة الشتوية	٣٥,٣%	٥٩,٣%		٥,٤%		
	الدورة الصيفية	٢٤,٠%	٧١,٠%		٥,٠%		
٢٠٠٢	الدورة الشتوية	٣٨,٠%	٥١,٥%		١٠,٥%		
	الدورة الصيفية	٤٠,٧%	٤٤,٦%		١٤,٧%		
٢٠٠٣	الدورة الشتوية	٢٦,٠%	٦٣,٣%		١٠,٧%		
	الدورة الصيفية	٤٣,٣%	٥٣,٤%		٣,٣%		
٢٠٠٤	الدورة الشتوية	٤٢,٠%	٥٠,٠%		٨,٠%		
	الدورة الصيفية	٣٦,٠%	٤٦,٧%		١٧,٣%		
٢٠٠٥	الدورة الشتوية	٣٢,٠%	٥٤,٧%		١٣,٣%		
	الدورة الصيفية	٣٣,٣%	٦٠,٠%		٦,٧%		

للكشف عن اتجاه البيانات الواردة في جدول ٥، تم استخدام المدى والمتوسط والانحراف المعياري لكل من المجالات المعرفية المذكورة (جدول ٦).

جدول (٦): التحليل الوصفي لبيانات النسب المئوية لعلامات اسئلة شهادة الدراسة الثانوية العامة في مبحث العلوم الإسلامية في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للسنوات الدراسية منذ عام ١٩٩٧- ٢٠٠٥.

	أقل نسبة	أعلى نسبة	المتوسط العام	الانحراف المعياري
التذكر	%٢٤,٠	%٤٣,٣	%٣٥,١	٥,٦
الفهم	%٤٤,٦	%٧١,٠	%٥٥,٢	٦,٩
التحليل	%٣,٣	%١٧,٣	%٩,٧	٤,٢

تشير النتائج إلى أن الاسئلة قد تركزت في مستويات التذكر والفهم والتحليل وأن الأسئلة تخلو من مستويات التطبيق والتركيب والتقويم نهائياً، وكذلك تظهر أن مستوى الفهم قد حصل على أعلى نسبة من علامات الاختبارات المختلفة وفي جميع السنوات، ثم مستوى التذكر في المركز الثاني وفي جميع السنوات، وأخيراً مستوى التحليل وفي جميع السنوات.

السؤال الثاني: ما درجة تمثيل اسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في مبحث العلوم الإسلامية من عام ١٩٩٧/ ١٩٩٨ إلى عام ٢٠٠٤/٢٠٠٥ لأنواع الأسئلة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل هذه الأسئلة وفق أنواع الأسئلة التي اعتمدها هذا البحث، وتم حصر نسب علامات الأسئلة لكل نوع من هذه الأنواع، (جدول ٧).

جدول (٧): النسبة المئوية لعلامات أنواع الأسئلة في امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية منذ عام ١٩٩٧- ٢٠٠٥.

السنة	النسبة المئوية لعلامات الأسئلة ذات الإجابات المنتقاه			النسبة المئوية لعلامات الأسئلة ذات الإجابات المصوغة			
	الصواب والخطأ	الاختيار من متعدد	المطابقة	التكميلية	الإجابات القصيرة	الإنشائية المحددة	التركيبية
١٩٩٧	%٦	%١١	%٣	-	%١٠	%٥٧	%١٣
١٩٩٨	%٧	%١٣	%٦	-	%١٣	%٤٥	%١٦
١٩٩٩	%٥	%١٢	%٦	-	%١٥	%٣٩	%٢٣
٢٠٠٠	%٥	%١٦	%٤	-	%٥	%٥٠	%٢٠

... تابع جدول رقم (٧)

السنة		النسبة المئوية لعلامات الأسئلة ذات الإجابات المنتقاه			النسبة المئوية لعلامات الأسئلة ذات الإجابات المصوغة			
		الصواب والخطأ	الاختيار من متعدد	المطابقة	التكميلية	الإجابات القصيرة	الإنشائية المحددة	التركيبية
٢٠٠١	الدورة الشتوية	٥%	١٥%	٧%	-	٩%	٥٠%	١٣%
	الدورة الصيفية	-	١٥%	-	-	٦%	٦٠%	١٩%
٢٠٠٢	الدورة الشتوية	٥%	١٣%	٣%	-	١٦%	٥٠%	١٣%
	الدورة الصيفية	-	١١%	٤%	-	١٤%	٥٨%	١٣%
٢٠٠٣	الدورة الشتوية	-	١١%	٣%	-	١٨%	٥٣%	١٥%
	الدورة الصيفية	-	١١%	٣%	-	١٩%	٥٠%	١٧%
٢٠٠٤	الدورة الشتوية	-	١٣%	٤%	-	٢٢%	٤٧%	١٤%
	الدورة الصيفية	-	١١%	-	-	١٨%	٥١%	٢٠%
٢٠٠٥	الدورة الشتوية	-	١٨%	-	-	١٥%	٥٠%	١٧%
	الدورة الصيفية	-	١٨%	-	-	٣٦%	٣٣%	١٣%
المتوسط العام		**٣%**	**١٣%**	**٤%**	**-**	**١٥%**	**٤٩%**	**١٦%**
المجموع العام للمتوسطات		**٢٠%**			**٨٠%**			

يشير الجداول (٧) إلى أنه قد تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات المنتقاة من نوع الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والمطابقة بنسب مختلفة، وأنه قد تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات المصوغة من نوع الإجابات القصيرة والإنشائية المحددة وأنه لم يتم استخدام الأسئلة من نوع التكميل، وكذلك فقد تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات التركيبية.

كذلك يشير الجدول (٧) إلى أن الأسئلة ذات الإجابات المصوغة (٨٠%) قد تقدمت على الأسئلة ذات الإجابات المنتقاة (٢٠%). وأن الأسئلة الإنشائية المحددة قد حصلت على أعلى نسبة، حيث بلغت نسبتها (٤٩%)، ويليها الأسئلة التركيبية (١٩%)، ثم اسئلة الإجابات القصيرة (١٥%)، ثم جاءت الأسئلة الاختيار من متعدد (١٣%)، ثم جاءت أسئلة المطابقة (٤%)،

وأخيراً جاءت اسئلة الصواب والخطأ (٣%)، وأما الأسئلة التكميلية فلم تستخدم في أسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة في مبحث العلوم الإسلامية، كما تشير النتائج إلى أنه قد تم التوقف عن اسئلة الصواب والخطأ في اختبارات مبحث العلوم الإسلامية في وزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠٠٠م.

ملخص النتائج

يمكن تلخيص نتائج البحث على النحو الآتي:

١. أن أسئلة الوزارة قد تركزت في مستويات التذكر والفهم والتحليل فقط.

٢. تخلو أسئلة الوزارة من مستويات التطبيق والتركيب والتقويم نهائياً.

٣. أن مستوى الفهم قد حصل على أعلى نسبة من علامات امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية حيث بلغت (٥٥,٢%)، ثم جاء ثانياً مستوى التذكر حيث بلغت نسبته من العلامات (٣٥,١%)، وأخيراً مستوى التحليل حيث بلغت نسبة العلامات (٩,٧%).

٤. تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات المنتقاة من نوع الصواب والخطأ والاختيار من متعدد والمطابقة بنسب مختلفة.

٥. تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات المصوغة، من نوع الإجابات القصيرة والإنشائية المحددة. والأسئلة ذات الإجابات التركيبية، في حين لم يتم استخدام الأسئلة من نوع التكميل.

٦. تقدمت نسبة علامات الأسئلة ذات الإجابات المصوغة والتي بلغت (٨٠%)، على علامات الأسئلة ذات الإجابات المنتقاة والتي بلغت (٢٠%) في عدد العلامات المرصودة لها.

٧. الأسئلة الإنشائية المحددة قد حصلت على أعلى نسبة، حيث بلغت نسبتها (٤٩%)، ويليها الأسئلة التركيبية (١٩%)، ثم اسئلة الإجابات القصيرة (١٥%)، ثم جاءت الأسئلة الاختيار من متعدد، (١٣%)، ثم جاءت أسئلة المطابقة (٤%)، وأخيراً جاءت اسئلة الصواب والخطأ (٣%)،.

٨. تم التوقف عن أسئلة الصواب والخطأ في اختبارات مبحث العلوم الإسلامية في وزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠٠٠م.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول

بناءً على النتائج التي توصل إليها هذا البحث فإن الامتحانات يمكن وصفها بأنها لا تتصف بالتوازن وهذا يعني أنها لا تغطي كل مجال من المجالات التي يشملها التقويم ولا تعطي الوزن

النسبي الذي يستحق، بل إن هناك جوانب قد طغت على جوانب أخرى من المستويات. وقد توصل البحث الحالي إلى أن مستوى الفهم متقدم في أسئلة الوزارة على مستوى التذكر، وهذا يشير إلى أن الامتحانات ما تزال تقدم المادة العلمية كمحور للعلمية التعليمية- التعلمية، كما تبين أن دعوات المنظرين التربويين للاهتمام بجميع المستويات المعرفية بصورة شاملة ومتوازنة (عبدالله، ٢٠٠٣، ص ٢٢)، لم تلق بعد الاستجابات الكافية من المشرفين على وضع الأسئلة، وأنه ما يزال التركيز على الأسئلة التي تحفز في الطالب الميل للفهم والحفظ والاستظهار وهي من المستويات الدنيا في مهارات التفكير، حيث بلغت نسبتها (٩٠,٣%) من مجموع أسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية، وعدم الانتقال إلى الأسئلة التي تنمي لدى الطالب مهارات التفكير العليا.

وقد يكون من المؤثرات في ذلك أن المعايير التي طبقها هذا البحث كانت اعتماداً على المحتوى وليس على الأفعال السلوكية المستخدمة مباشرة، والتي قد يظن واضعو الأسئلة أنها تمثل مستوى معينا وهي تمثل غيره من خلال المحتوى.

كما أن من المؤثرات في ذلك طبيعة محتوى هذا المبحث والتي تراعي بعض مواضيعها جانب التذكر والفهم أكثر من المستويات الأخرى، من اجل أن يحصل الطالب على قدر معين من المعلومات التي تعطي تصوراً عن دينه ومبادئه، وأما المستويات الأعلى فإنها تحتاج إلى مراحل متقدمة في العلم الشرعي. فهي تحتاج إلى اجتهاد وهذا ليس مناسباً للطلبة في هذه المرحلة حيث أنه يحتاج إلى مراحل متقدمة من دراسة العلم الشرعي، ومع ذلك فإنه لا بد من تعويد الطالب على ممارسة قدرات عقلية عليا في مبحث أساسه إعداد الطالب للحياة في جميع جوانبها.

وكذلك كثرة الاحتجاجات في حالة ورود اسئلة في المرحلة الثانوية من قبل الوزارة لا توجد لها إجابات مباشرة في المحتوى، وهذا ما يؤدي إلى الاعتماد على الأسئلة ذات المستوى المتدني من التفكير، والمرتبطة بمحتويات الكتاب فقط. وهنا لا بد من الإشارة إلى أن كل هذه المؤثرات سوف تنعكس على الجانب التربوي بشكل سلبي وعلى المتعلمين كذلك.

مناقشة السؤال الثاني

تشير النتائج إلى أنه قد تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات المنتقاة من نوع الصواب والخطأ والاختيار من متعدد، والمطابقة بنسب مختلفة، وأنه قد تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات المصوغة من نوع الإجابات القصيرة والإنشائية المحددة وأنه لم يتم استخدام الأسئلة من نوع التكميل، وكذلك فقد تم استخدام الأسئلة ذات الإجابات التركيبية. ويشير البحث إلى أن الأسئلة ذات الإجابات المصوغة قد تقدمت على الأسئلة ذات الإجابات المنتقاة، وأن الأسئلة الإنشائية المحددة قد حصلت على أعلى نسبة، ويليها الأسئلة التركيبية، ثم اسئلة الاختيار من متعدد، ثم الصواب والخطأ، ثم الإجابات القصيرة، كما تشير النتائج إلى أنه قد تم التوقف عن اسئلة الصواب والخطأ في اختبارات مبحث العلوم الإسلامية في وزارة التربية والتعليم منذ عام ٢٠٠٠م.

وقد أشارت دراسة الصلطي (١٩٩٧)؛ ودراسة الجلاد (٢٠٠١)؛ ودراسة حمادين (٢٠٠٣) إلى أن الأسئلة تركز على الأسئلة المقالية بنسبة عالية جداً مقارنة مع غيرها من الأسئلة.

وهو ما يعكس ميلاً عاماً عند كاتبي أسئلة المرحلة الثانوية نحو نمط الأسئلة في المرحلة الثانوية، وهي الأسئلة ذات الإجابات المحددة حيث يلجأ الجميع إليها لغياب المستويات التفكيريه العليا.

وهذا يؤدي إلى تدني درجة الموضوعية في التصحيح، وهي إحدى المواصفات الرئيسة في الاختبارات الجيدة، حيث أشار الأدب التربوي إلى أن من أهم عوامل الضعف في الأسئلة ذات الإجابات المصوغة تتأثر بعوامل ذاتية المصحح بالإضافة إلى ثبات المصحح نفسه على إعطاء الدرجة عند اختلاف وقت التصحيح للورقة ذاتها، وهذا بدوره يقلل درجة تصحيح اختبارات ذات الإجابة المصوغة، بالإضافة إلى الجهد والوقت الذي يتطلبة تصحيح هذه الأسئلة (أبو زينة، ١٩٩٨، ص ١٥٢).

وعادة يتم اللجوء إلى الأسئلة المصوغة لأن لديها القدرة على قياس المستويات العليا من التفكير (تحليل، وتركيب، وتقويم)، ولكن الملاحظ هنا أن المستويات العليا من التفكير (التركيب، والتقويم) لم تتم صياغة أي سؤال فيها، فالأصل هو اللجوء إلى الأسئلة الموضوعية وليس الاعتماد على الأسئلة المصوغة، وبالذات لأن الاسئلة الموضوعية من ميزاتها سهولة التصحيح والاقتصاد في الجهد عند التصحيح، مع الأعداد الضخمة جداً التي تتقدم لأمتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية سنوياً والتي تقوم الوزارة بتجنيد عدد كبير من المدرسين (بالمئات) للقيام بهذه المهمة الشاقة.

وقد يعود ذلك إلى صعوبة صياغة الأسئلة الموضوعية، حيث أنها بحاجة إلى خبرة وقدرة أكثر من الأسئلة المقالية، (مقررات الجامعة العربية المفتوحة، ٢٠٠٣، ص ٣٥٨) وقد يعود كذلك إلى اعتقاد واضعي الأسئلة إلى أن أرتفاع نسبة التخمين في هذه الأسئلة يضعف من قوتها، ومصداقيتها.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثين يوصون بما يأتي:

١. إعداد معايير علمية تعتمد على تنوع مستويات الأهداف في أسئلة الوزارة في مبحث العلوم الإسلامية.
٢. زيادة عدد الأسئلة الموضوعية بأنواعها المختلفة في امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية بشكل عام وفي مبحث العلوم الإسلامية بشكل خاص.

٣. تفعيل التعليمات الواردة في كتاب "مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصلية" الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم (المديرية العامة للامتحانات والاختبارات) في عام ٢٠٠٠م.

٤. مشاركة خبراء في القياس والتقويم في وضع أسئلة الاختبارات أو عند مراجعتها في امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة مع المتخصصين في هذه المبحث، وذلك من أجل مراعاة الشروط والمعايير التي ينبغي توفرها ومراعاتها في هذه الأسئلة عند بناء الاختبارات.

٥. إجراء دراسات أخرى على مواد ومقررات أخرى في العلوم الإسلامية والتربية الإسلامية، وكذلك تقويم مجالات أخرى، كالجانب الوجداني والجانب النفسحركي.

قائمة المراجع

- أبو زينة، فريد كامل. (١٩٩٨). أساسيات القياس والتقويم في التربية. ط٢. مكتبة الفلاح، الكويت،.
- أبو ناهيه، صلاح الدين محمد. (١٩٩٤). القياس والتقويم. ط١. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الجامعة العربية المفتوحة. (٢٠٠٣). المناهج وطرق التدريس: التربية الإسلامية، الجامعة العربية المفتوحة: الكويت.
- الجلاد، ماجد. (٢٠٠١). "تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن"، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، ١٧(١). ٦٣-٨٣.
- حمادين، فخري فريد. (٢٠٠٣). "تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي بسلطنة عُمان في ضوء الأهداف التعليمية". المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٦٨(١٧). ٥٥-٩٩.
- الدمرداش، صبري. (٢٠٠١) المناهج حاضراً ومستقبلاً. ط١. مكتبة المنار الإسلامية. الكويت.
- زيتون، عايش. (١٩٩٠). "دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى وأسئلة كتاب العلوم العامة المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن"، المجلة العربية للبحوث التربوية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ١٠(١). ١٢٣-١٥٠.

- سعادة، جودت أحمد. وإبراهيم، عبدالله محمد. (٢٠٠٤). المنهج المدرسي المعاصر. ط. ٤. دار الفكر، عمان.
- السعدي، جميل. (٢٠٠٢). "تقويم امتحانات شهادة الثانوية العامة لمادة التاريخ بسلطنة عمان في ضوء المستويات المعرفية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس. سلطنة عُمان.
- السويدي، (١٩٩٣). "القيم المتضمنة بأسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي بدولة قطر: دراسة تحليلية"، رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٣، جامعة قطر. ١١٢-١٢٢.
- الشعيلي، سليمان بن سعيد. (٢٠٠٣). "تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المستويات المعرفية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- الصلطي، مبارك بن مسلم بن ربيع. (١٩٩٧). "تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية في الصفوف الإبتدائية العليا بسلطنة عُمان". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- طعيمة، رشدي. (٢٠٠٠). مرشد الطالب/ المعلم في التربية العملية (تخصص تربية إسلامية). المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، سلسلة منشورات المركز رقم (٨٠).
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. ط١. دار الفكر العربي، القاهرة.
- العبد، عامر أحمد عطيه. (١٩٩٩). "درجة تركيز أسئلة كتابي الثقافة الإسلامية للصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي الشامل على مهارات التفكير عند الطلبة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. الأردن.
- عبدالله، عبدالرحمن صالح. (٢٠٠٠). المنهاج الدراسي رؤية إسلامية، ط٢. دار الياقوت، عمان.
- عبدالله، عبدالرحمن صالح. (٢٠٠٣). الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية، صياغتها وتقويمها، دار الفكر العربي، مصر.
- العبيدي، غانم، والجبوري، حنان. (١٤٠١هـ). أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار العلوم. الرياض.
- عدس، عبد الرحمن. (١٩٩٧). دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، ط١. عمان، الأردن.

- عطيفة، حمدي أبو الفتوح. (١٩٩٦). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- العياصرة، محمد عبدالكريم. (٢٠٠٥). "تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للحلقة الأولى في التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عُمان ((دراسة مقارنة))"، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٧ (٢). ٦٨٣-٧٢١.
- عيسان، صالحة عبدالله. (١٩٨٩). الأهداف التربوية السلوكية: مع التركيز على الأهداف في دول الخليج العربي. من منشورات جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان. ٣٠.
- القحطاني، مفلح حجذب محمد. (٢٠٠٤). "تقويم اختبارات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- محمود، عبدالله عبد الحميد (١٩٩٤). "دراسة تحليلية لأسئلة الثانوية العامة في مادتي (الحديث والثقافة الإسلامية) (التوحيد) بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعرفية من عام ١٤٠٥ – ١٤١٠هـ". مجلة الجامعة الإسلامية، سنة ٢٦، العددان ١٠١ و ١٠٢. ١٣٣-١٧٠.
- موسى، مصطفى اسماعيل. (١٩٩٤). "تقويم أسئلة التربية الإسلامية في الثانوية العامة بدولة الإمارات في ضوء بعض المعايير"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، عدد أكتوبر، كلية التربية، جامعة المنيا. ٦٦-٩٢.
- Orlich. H. Callahan. G. (2001). Teaching strategies: A guide to better instruction. Sixth[ed]. Houghton Mifflin Company. New York.